

Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень // Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-тє, переробл. / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук, О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, В.ІІ. Захарченко, О.В. Вознюк, Н.З. Сіранчук / за ред. Д.В. Чернілевського, Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. – С. 216-241; (364 с.- 22,6 д.а.)

1.2. Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень

Оновлення освітніх процесів потребує підвищення рівня методологічної культури молодих дослідників у сфері педагогічного знання, оволодіння ними науково-педагогічним науковим інструментарієм. Насамперед, звернемо увагу молодих дослідників на особливості методології педагогічних досліджень. При цьому слід урахувувати думку вчених, зокрема позицію провідного методолога у цій сфері В.В. Краєвського, який зазначив, що методологія педагогічних досліджень на відміну від дидактики або методик навчання шкільних предметів, покликана досліджувати методи і засоби не практичної, а дослідницької діяльності в галузі педагогіки. Учений виділяє ряд питань, що відносяться до загальної характеристики сучасного стану методології наукового пізнання, оскільки така характеристика необхідна молодим дослідникам для орієнтації в галузі педагогічних досліджень ¹

Перше з таких питань – про нормативний характер сучасної методології. Розрізняють два типи методології як вчення про методи наукового пізнання. Молодим дослідникам необхідно усвідомити, що будь-яка методологія виконує регулятивні, нормативні функції. У цьому, власне, і полягає її призначення. Але методологічне знання може виступати або в дескриптивній (описовій), або в прескриптивній (нормативній) формі, тобто у формі розпоряджень, прямих вказівок до діяльності. Зауважимо, що говорячи про опис, маємо на увазі науково-пізнавальний опис – сукупність знань у певній сфері явищ, включаючи сюди також і теоретичне пояснення, коли йдеться не тільки про досвід, що розглядається, але й про внутрішній зміст (сутність) досліджуваних процесів. Дескриптивне методологічне знання (про структуру наукового знання, закономірності наукового пізнання), звичайно, може слугувати орієнтиром у процесі дослідження, але знання прескриптивне, нормативне, безпосередньо спрямоване на регуляцію діяльності. У нормативному методологічному

¹ Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – С. 107-108.; Высшая школа в зеркале общественного мнения. М.: Гос. комитет по народному образованию, 1989. – С. 87.

аналізі переважають конструктивні завдання, пов'язані з розробкою позитивних рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності. Дескриптивний ж аналіз має справу з ретроспективним описом вже здійснених процесів наукового пізнання ².

Дослідникам у сфері педагогіки слід завернути увагу на те, що нині підкреслюється нормативний аспект педагогіки, що відображується в таких матеріалах, як конкретні рекомендації, навчальні посібники та методичні керівництва. Відповідно і методологія педагогічної науки, яка обґрунтовує власну наукову педагогічну діяльність – також має зміцнювати свою нормативну частину, втілювати свої результати в певних нормах, приписах, що відносяться до логіки і процедурам педагогічного дослідження.

Сучасний етап розвитку методології наукового пізнання має передбачати не тільки обґрунтування отриманого результату, але й вихідних положень, логіку дослідження, запланований результат і спосіб отримання цього результату. Розробка шляхів такого обґрунтування – безпосереднє завдання методологічного дослідження, зокрема, в галузі педагогіки.

Таким чином, методологія педагогіки набуває нормативну спрямованість і її першорядним завданням стає розробка способів методологічного забезпечення педагогічних досліджень ³.

Інше важливе питання, яке слід урахувати молодим дослідникам, пов'язане з вихідними позиціями методологічного аналізу – це проблема місця методології педагогіки в загальній системі методологічного знання. Можливості для визначення цього місця представляє виокремлення в методології декількох якісно різних рівнів.

В.А. Лекторскій і В.С. Швырев ⁴ одними з перших висунули тезу про неоднорідність методології, про виділення різних рівнів методологічного аналізу – філософського і спеціально-наукового. Аналізуючи проблеми взаємовідносин філософії, методології та соціальних наук, вони пишуть: "Треба підкреслити, однак, що філософія є формою самосвідомості науки з певного боку. Філософія аж ніяк не претендує на те, щоб бути певним теоретичним наукознавством ... немає ніякого приниження ролі філософії в дослідженні науки і наукового пізнання, якщо ми говоримо, що логіка наукового пізнання і сучасна формальна математична логіка ... є в даний час спеціальними, конкретними науковими дисциплінами " ⁵.

² Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. – С. 40.

³ Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

⁴ Лекторский В.А., Швырев В.С. Методологический анализ науки: Философия, методология, наука. М., 1972.

⁵ Лекторский В.А., Швырев В.С. Методологический анализ науки: Философия, методология, наука. М., 1972. – С. 14-16.

Визначена ідея продовжує розвиватися і в наш час. Молодим дослідникам необхідно вивчати позиції вчених. У свій час В.М. Садовський зазначав: "По своїй суті методологія науки являє собою сукупність гносеологічних проблем, що виділилися із загальної теорії пізнання і мають своєю метою спеціальний аналіз наукового знання" ⁶. П.В. Копнін наголошував, що "логіка наукового дослідження не є простим додатком методу матеріалістичної діалектики, а постає спеціальною теоретичною областю знання, що має свій об'єкт і свої основні поняття" ⁷. Він розмежовує загальнофілософську методологію, з одного боку, і часткову методологію, з іншого, що дозволяє запобігти надмірному розширенню проблематики філософії за рахунок методологічних проблем, які стосуються спеціальних областей дослідження.

Акцентуємо увагу дослідників на концепцію рівнів методології Е.Г. Юдіна, який виділяє чотири таких рівні ⁸. Зміст першого, вищого, рівня – філософської методології складають загальні принципи пізнання і категоріальний устрій науки в цілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання.

Другий рівень – загальнонаукова методологія. Це рівень змістових загальнонаукових концепцій, що впливають на всі або на достатньо велику сукупність наукових дисциплін. До них віднесено, наприклад, системний підхід або теоретичну кібернетику, що представляє собою, за визначенням Е.Г. Юдіна, різновид системного підходу.

Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, застосовуваних у тій або іншій спеціальній науковій дисципліні. Методологія спеціальної науки включає в себе як проблеми, специфічні для наукового пізнання в даній області, так і питання, висунуті на більш "високих" рівнях методології, такі, як, наприклад, проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях.

Четвертий рівень методології утворюють методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання однакового і достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він тільки й може включатися в масив наявного знання. На такому рівні дослідники мають справу з високоспеціалізованим методологічним знанням, яке в силу притаманних йому функцій безпосередній регламентації наукової діяльності завжди має чітко виражений нормативний характер.

⁶ Садовський В.Н. Проблемы методологии дедуктивных теорий // Вопросы философии. 1963. – № 3. – С. 64.

⁷ Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. М.: Наука, 1973. – С. 121

⁸ Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. – С. 41-45.

Всі рівні методології утворюють складну систему, у межах якої між ними існує цілком визначена супідрядність. При цьому філософський рівень виступає як змістовні засади будь-якого методологічного знання.

Молоді дослідники повинні усвідомити, що науково-педагогічне дослідження має кілька **рівнів**, а саме:

1. *Емпіричний рівень* дослідження, який спрямований безпосередньо на об'єкт вивчення (явище, процес) і спирається на дані спостереження і експерименту. На емпіричному рівні фіксуються нові факти науки і на основі їх узагальнення формулюються емпіричні закономірності.

2. *Теоретичний рівень* пов'язаний з удосконаленням і розвитком поняттєвого апарату педагогіки та спрямований на всебічне пізнання об'єкту дослідження. На теоретичному рівні висувуються і формулюються основні, загальні закономірності, які дозволяють пояснити попередньо відкриті факти, а також передбачувати наступні події і факти.

3. *Методологічний рівень*, на якому на основі аналізу й узагальнення результатів попередніх досліджень формулюються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, будуються теорії.

Відтак, дослідницька робота – справа творча, тому молоді дослідники мають опанувати основними правилами і процедурами, а також способами оцінки своєї наукової діяльності і, насамперед засвоїти певні методологічні характеристики педагогічного дослідження. До них віднесено такі методологічні категорії: проблема, тема, актуальність, об'єкт дослідження, його предмет, мета, завдання, гіпотеза і положення, що захищаються, новизна, теоретичне значення для науки, значення для практики.

Методи науково-педагогічного дослідження.

Педагогічна наука не може плідно розвиватися, особливо в умовах сучасної науково-технічної революції, без належної уваги до проблем методології наукового пізнання, методів наукових досліджень. Без глибокого розуміння стану педагогічної теорії і практики неможливо здійснювати прогнозування розвитку освітньої політики і науки про виховання людини. Набуваються ці знання під час спеціально організованих науково-педагогічних досліджень. **Науково-педагогічне дослідження** – особлива форма процесу пізнання педагогічної дійсності, систематичне цілеспрямоване вивчення її явищ і процесів, в якому використовуються засоби і методи науки і яке завершується формулюванням знання про досліджуваний об'єкт. Головною метою педагогічного дослідження є відкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку особистості, свідоме і цілеспрямоване застосування вже відомих законів у практиці навчально - виховної роботи.

Наукове дослідження поділяється на **види**:

а) *фундаментальні дослідження*, які мають на меті розкриття сутності педагогічних закономірностей та спрямовані на поглиблення нау-

кового знання, розвиток методології науки, відкриття її нових галузей і які не переслідують безпосередньо практичних цілей;

б) *прикладні дослідження*, які розв'язують окремі теоретичні і практичні завдання, що пов'язані з формуванням змісту виховання і освіти, розробкою педагогічних технологій; поєднують науку з практикою, фундаментальні дослідження і розробки;

в) *розробки*, які мають на меті створення програм, підручників, посібників, інструктивно-методичних рекомендацій з питань організації процесів виховання і навчання, управління виховними системами.

Логіка побудови науково-педагогічного дослідження складається з кількох етапів, а саме:

I етап включає загальне ознайомлення з проблемою дослідження, обґрунтування її актуальності, рівня розробленості; визначення об'єкта, предмета та теми дослідження; формулювання загальної та проміжної мети дослідження, співвіднесення з метою завдань.

II етап складається з вибору методології – вихідної концепції, опорних теоретичних положень, єдиного задуму та дослідницького підходу, що визначають хід і передбачувані результати дослідження.

III етап передбачає побудову гіпотези дослідження – теоретичної конструкції, справедливості якої слід довести.

IV етап охоплює вибір методів дослідження; проведення констатуючого експерименту з метою встановлення вихідного стану предмету дослідження.

V етап складається з організації і проведення перетворюючого експерименту.

VI етап вміщує аналіз, інтерпретацію та оформлення результатів дослідження.

VII етап передбачає розробку практичних рекомендацій.

Отже, процес наукового дослідження можна приблизно відобразити у вигляді такої логічної схеми:

1. Обґрунтування актуальності обраної теми.
2. Постановка мети і конкретних завдань дослідження.
3. Визначення об'єкта і предмета дослідження.
4. Вибір методів (методики) проведення дослідження.
5. Опис процесу дослідження.
6. Обробка і обговорення результатів дослідження.
7. Формулювання висновків і оцінка одержаних результатів.

Визначення проблеми. Дослідження, як відомо, починається з визначення проблеми, яка виділяється для спеціального вивчення. При цьому дослідник має визначити ступінь розробленості проблеми. У педагогіки слід виходити від запитів практики, оскільки вирішення будь-якої наукової проблеми сприяє поліпшенню практичної діяльності. Проте сам запит практики не є ще науковою проблемою. Він служить сти-

мулом для пошуків наукових засобів вирішення практичного завдання і тому припускає звернення до науки. Наприклад, такою актуальною проблемою є демократизації вищої освіти і, зокрема, самостійність роботи ВНЗ. Ця практична задача передбачає вирішення низки інших: збільшити фінансування і технічне забезпечення, приділити особливу увагу кадровому питанню, змінити прийом і відбір студентів до ВНЗ тощо ⁹. Серед наукових проблем, які виникають у зв'язку з оновленням нашого суспільства, увагу молодих науковців слід звернути на співвідношення процесів гуманізації та демократизації в освіті. Актуальними також постають проблеми (практичне завдання), пов'язані зі створенням системи безперервної освіти. У процесі її вирішення виникає низка питань, що потребують дослідження, наприклад, про специфіку дидактичних принципів у кожній ланці безперервної освіти: які з них пронизують наскрізь усю систему. Розв'язати практичну задачу засобами науки означає – виявити співвідношення цього завдання з областю невідомого в науковому знанні і в результаті наукового дослідження отримати знання, які потім будуть покладені в основу практичної діяльності, спрямованої на вирішення цього завдання. Ця область невідомого в науковому знанні і є наукова проблема. Проблема повинна знайти відображення в темі дослідження, яка так чи інакше має відображати рух від досягнутого наукою, від звичного до нового, містити момент зіткнення старого з новим.

Актуальність проблеми. Висування проблеми і формулювання теми припускають обґрунтування актуальності дослідження, відповідь на питання: чому визначену проблему потрібно сьогодні вивчати? Слід розрізняти актуальність наукового напрямку в цілому (наприклад, формування у студентів комунікативних умінь або способів реалізації виховної функції навчання), з одного боку, й актуальність самої теми всередині визначеного напрямку – з іншого. Актуальність напрямку, як правило, не потребує складної системи доказів. Інша річ – обґрунтування актуальності теми. Слід достатньо переконливо довести, що саме вона серед інших, вже досліджуваних, найбільш насущна. При цьому в роботах теоретико-прикладного характеру, що мають нормативну частину (до яких відносяться педагогічні дослідження), важливо розрізняти практичну і наукову актуальність теми. Будь-яка проблема може бути вже вирішена в науці, але не доведена до практики. У цьому випадку вона актуальна для практики, але не актуальна для науки. Дослідження можна вважати актуальним лише в тому випадку, якщо актуальним є не тільки визначений науковий напрям, але і сама тема актуальна в двох площинах: її наукове вирішення, по-перше, відповідає нагальним потребам практики,

⁹ Высшая школа в зеркале общественного мнения. М.: Гос. комитет по народному образованию, 1989. – С. 87.

а по-друге, заповнює прогалину в науці, яка в сучасних умовах не має у своєму розпорядженні наукові засоби для вирішення цієї актуальної наукової задачі ¹⁰.

Під організацією досліджень розуміють взаємозв'язок складових елементів дослідницької роботи. Проаналізуємо складові елементи дослідження.

Безпосередніми характеристиками науково-дослідної діяльності є мета й завдання дослідження. Мета – це уявлення про результат. Ставлячи перед собою мету, дослідник уявляє собі, який результат він має намір отримати, яким буде цей результат. Намічаючи логіку свого дослідження, дослідник формулює ряд власних дослідницьких завдань, які у своїй сукупності повинні надати уявлення про те, що потрібно зробити, щоб мета була досягнута.

Об'єкт и предмет дослідження. Педагогічна дійсність нескінченно різноманітна. Дослідник повинен отримати певні кінцеві результати в її дослідженні. Тому необхідно розрізняти, з одного боку, всю об'єктивну сферу, на яку спрямована увага дослідника, а з іншого – те, з якою метою він зобов'язується отримати нове педагогічне знання. Для вирішення конкретних завдань дослідження залучають інші вже здобуті наукові знання. Але нове слово буде сказано лише про щось одне, що розглядається як спеціальний і оригінальний предмет вивчення, і це стане реальним внеском у педагогічну науку. Коли ця умова залишається поза увагою дослідника, виявляється, що його висновки повторюють загальновідомі положення ¹¹.

Останнє означає, що дослідження фактично не відбулося, бо не досягнута кінцева мета, заради якої вона, власне, і ставилася – отримання нового знання. Необхідність отримання нового знання визначає в дослідженні все інше. Тому, розкриваючи будь-яку характеристику педагогічного дослідження, неодмінно потрібно встановити відношення цієї характеристики до такого знання. Визначаючи актуальність, дослідник думає про те, наскільки гостра потреба науки і практики в новому знанні певного виду, а місце і специфіку відсутнього знання визначають, постановкою проблеми. Предмет, як зазначалося, вказує на той аспект об'єкта дослідження, щодо якого буде отримано нове знання. Нарешті, по завершенню дослідження потрібно описати і стисло викласти нове знання. Визначаючи об'єкт дослідження, досліднику варто відповісти на запитання: що розглядається? А предмет – позначає аспект розгляду, дає уя-

¹⁰ Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

¹¹ Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М., 1977.

влення про те, як розглядається об'єкт, які нові відношення, властивості, аспекти і функції об'єкта розглядає це дослідження. Так, наприклад, в об'єкті, яким є розумове виховання учнів у процесі навчання, виділяється наступний предмет: дослідницький та евристичний методи навчання як засіб розумового виховання учнів.

Відтак, *об'єкт являє собою* цілісну сукупність елементів педагогічної реальності чи знань про неї, що є частиною педагогічного процесу, і яка підлягає дослідженню. Об'єктом педагогічного дослідження можуть бути педагогічні системи, явища, процеси, факти, з яких складаються педагогічні процеси (виховання, освіта, розвиток, формування особистості, колективу).

Предмет педагогічного дослідження – сукупність елементів, зв'язків, відносин у конкретній галузі педагогічного об'єкту, у якій виокремлюється проблема, що потребує розв'язання (те, що вивчається - формування якостей, характеристика процесу, явища, виявлення сутності, умов, тенденцій, зовнішніх і внутрішніх передумов виховання дітей у певній сфері). Тобто, предмет – це те, що міститься в межах об'єкту. Об'єкт і предмет дослідження співвідносяться між собою як загальне і часткове. В об'єкті виділяється та його частина, яка є предметом дослідження. Саме на нього і спрямована основна увага дослідника;

Одним з методів розвитку наукового знання, а також структурних елементів теорії є гіпотеза – припущення, при якому на основі низки фактів робиться висновок про існування об'єкта, зв'язку або причини явища, причому цей висновок не можна вважати цілком доведеним. У процесі розробки гіпотеза розгортається в систему, або ієрархію певних висловлювань, в яких кожен подальший елемент впливає з попереднього. *Наукова гіпотеза* – науково обґрунтоване припущення, яке потребує подальшої теоретичної і експериментальної перевірки (передбачення того, як буде розвиватися досліджуваний процес чи явище). Висування гіпотези потребує багато знань про досліджуваний об'єкт. Тільки тоді можна висунути припущення чи якесь теоретичне уявлення, яке потрібно довести. Завдання дослідника, що розробляє гіпотезу, полягає в першу чергу в тому, щоб показати, що не очевидно в об'єкті, що він вбачає у ньому такого, чого не помічають інші. Наукові істини завжди парадоксальні. Гіпотеза, будучи засобом переходу від старого знання до нового, неминуче вступає в протиріччя з наявними уявленнями. У всякому разі те, що і так всім очевидно, що не вимагає доказів - не гіпотеза.

Отже, *мета дослідження* (задум дослідження, науковий результат, який має бути отриманий під час дослідження) – цілеспрямовує на вивчення предмета дослідження.

Завдання дослідження – це програма дослідницьких процесів, які відображають логіку наукового пошуку, конкретизують цілі з урахуванням предмета дослідження, наукові проблеми, що досліджуються.

Методика дослідження (перелік методів, прийомів, засобів за допомогою яких будуть розв'язані завдання дослідження, перевірена наукова гіпотеза, отримані достовірні наукові факти).

Предмет і завдання дослідження визначають вибір методів наукового пошуку. **Методи науково-педагогічних досліджень** – це шляхи вивчення і засвоєння складних психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивних закономірностей процесів виховання і навчання; прийоми, процедури та операції емпіричного і теоретичного пізнання й вивчення явищ педагогічної дійсності; сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих вирішенню конкретної задачі. Методи досліджень у педагогіці поділяються на *загальнонаукові та конкретно-наукові* (теоретичні і емпіричні). *Загальнонаукові*: загальнотеоретичні методи (абстрагування і конкретизація, аналіз і синтез, порівняння, протипоставляння, структурування, індукція і дедукція тощо), соціологічні (анкетування, інтерв'ю, експертні опитування, рейтинг тощо), соціально-психологічні (соціометрія, тестування, тренінг тощо), математичні (ранжування, шкалування, індексування, кореляція, факторний аналіз, кластерний аналіз тощо). До теоретичних методів належать: аналіз літератури, архівних джерел, документації та продуктів діяльності; аналіз поняттєво-термінологічної системи; аналогії, що побудовані на загальних фундаментальних законах діалектики для процесів різного походження; побудова гіпотез; прогнозування; моделювання. *Емпіричні методи* дослідження складаються із спостереження; бесіди; педагогічного консиліуму; вивчення й узагальнення масового та індивідуального педагогічного досвіду; педагогічного експерименту; науково-педагогічних експедицій.

Важливе значення має **організація дослідження**. Зазвичай, воно здійснюється поетапно. Наприклад, дослідження може охоплювати чотири етапи.

На першому етапі – аналітико-констатувальному – визначається проблемне поле дослідження, вивчається стан розробленості проблеми у вітчизняній та зарубіжній науці, аналізується філософська, соціологічна, культурологічна, психологічна, педагогічна література, обґрунтовуються методологічні підходи, формується категорійний апарат дослідження і головна його ідея, наприклад, – готовність майбутніх учителів до виховної діяльності з учнями перебуває в залежності від рівня сформованості культури особистісної взаємодії; вивчається досвід роботи у певній педагогічній сфері.

На другому етапі – аналітико-пошуковому – вивчається реальний стан досліджуваної проблеми, визначаються критерії, показники, наприклад, готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. Обґрунтовується авторська концепція: мета, завдання, наприклад,

концептуальна модель підготовки майбутніх учителів до виховної взаємодії з учнями; проводиться констатувальний етап експерименту; проектується модель досліджуваного явища, наприклад, формуються компоненти культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів; планується формувальний етап експерименту. Розробляються експериментальні та діагностичні матеріали.

На третьому етапі – дослідно-експериментальному – здійснюється формувальний етап експерименту, наприклад, з реалізації методики або технології підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до виховної діяльності, перевіряється гіпотеза дослідження, відбувається збір експериментальних даних, удосконалюється методика.

На четвертому етапі – завершувально-узагальнюючому – здійснюється аналіз, систематизація, статистична обробка накопиченого емпіричного матеріалу; теоретичне узагальнення, інтерпретація та оформлення результатів дослідження. За результатами дослідження можуть бути видані навчальні посібники, методичні рекомендації. Монографії залежно від рівня дослідження. На цьому етапі визначаються напрями подальших досліджень із зазначеної проблеми.

Особлива увага приділяється формувальному етапу експерименту. Представимо на прикладі, дослідження Т.О. Яцули етапи і зміст формувального етапу експерименту ¹² з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів. Автор зазначає, що професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя має бути усвідомленим і цілеспрямованим, таким, що забезпечить досягнення результативності в особистісній взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілєвих потреб та інтересів. У зв'язку з цим процес підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів повинен урахувувати сучасні освітні тенденції, основними з яких є:

- орієнтація освітньої діяльності на активне освоєння людиною способів добування нової інформації;
- стимулювання пізнавальних запитів і потреб особистості при од-ночасній адаптації освітнього процесу до вже сформованих психічних структур;
- самоактуалізація і самовизначення студентів як головний показ-ник успішності становлення фахівця;

Ці тенденції припускають зміни змістової і процесуальної сторін навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Ураховуючи за-

¹² Яцула Т.В. Теоретичні і методичні основи підготовки студентів вищих педагогічних на-вчальних закладів до організації дозвілля школярів: дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.04: Те-тяна Володимирівна Яцула. – Херсон, 2011. – С. 346.

значені вихідні позиції, дослідниця в експериментальній роботі спрямовує свої зусилля на те, щоб відстежити, як в умовах навчально-виховного процесу та під час позааудиторної роботи відбувається розвиток у майбутніх учителів культури особистісної взаємодії, що є підґрунтям готовності до організації дозвілля школярів.

З метою отримання максимально об'єктивних результатів експерименту кількість годин, що відводилися на весь навчальний рік для контрольних та експериментальних груп, була однаковою. Відмінність полягала в тому, що в контрольних групах навчання здійснювалося з використанням традиційних методик і програм, а в експериментальних на кожному з етапів створювалися умови, за яких з'являлася можливість об'єктивного виявлення найбільш ефективних методів і організаційних форм розвитку культури особистісної взаємодії, що є основою готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів ¹³.

Здобуті результати дослідження порівнювались з раніше розробленим еталоном, що давало змогу визначати відхилення фактичного стану від передбачуваного гіпотетичного: систематичного моніторингу просування кожного студента та групи в цілому, фіксації утруднень, що зустрічались у взаємообумовлених діях викладачів і студентів; складання та аналізу таблиць і графіків, що дозволяли порівнювати результативність роботи окремих студентів, груп як контрольних, так і експериментальних і своєчасно вносити відповідні корективи.

Методи, які використовувалися, були пов'язані зі змістом і якісними особливостями педагогічного процесу й обумовлені завданнями дослідження. У процесі визначення тієї чи іншої методики дослідницею усвідомлювалась її реальна ефективність, а також наскільки отримані за її допомогою результати адекватні для характеристики досліджуваного новоутворення. Представимо відповідні методики діагностик рівня готовності майбутніх учителів до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля ¹⁴.

Назва компонента	Перелік діагностуючих методик
Мотиваційно-	Методика оцінки здатності до емпатії (І.М.Юсупов); шкала доброзичливості (Кемпбелл); опитувальник «Як поживаєш?» (Н.С.Пряжников); твір

¹³ Яцула Т.В. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя у сфері організації дозвілля учнів загальноосвітніх шкіл // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2001. – Вип. 15. – Ч. 2. – 258 с., – С.114-118.

¹⁴ Яцула Т.В. Теоретичні і методичні основи підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів: дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.04: Тетяна Володимирівна Яцула. – Херсон, 2011. – С. 321.

ціннісно-смысловий	«Я допомагаю дитині рости»; методика діагностики толерантності (В.В.Бойко); методика діагностики структури цінностей особистості (С.С.Бубнова); анкета «Про сенс життя» (Г.А.Вайзер) Додаток А; методика діагностики самоактуалізації особистості (А.В.Лазукін в адаптації Н.Ф.Каліна) Додаток Б.
Когнітивно-методологічний	Методика вивчення ставлення до психологічного знання (С.В.Пазухін); методика вивчення професійної позиції в педагогічному спілкуванні; анкета «Бар'єри педагогічної діяльності».
Операційно-діяльнісний	Методика оцінки рівня товариськості (В.Ф.Ряховського), методика самооцінки професійно-педагогічної мотивації (Н.П.Фетіський), методика діагностики орієнтованості вчителів на дисциплінарну або особистісну модель взаємодії з дітьми (В.Г.Маралов). Додаток В.
Індивідуально-творчий	Методика вивчення професійної спрямованості особистості вчителя (Е.І.Рогов), методика діагностики мотивації досягнення (А.Мехраб'ян), методика діагностики рівня саморозвитку (А.Н.Бережнова), анкета «Реалізація потреб у саморозвитку».

Результатом діагностики був розподіл майбутніх учителів на 4 рівні готовності до організації дозвілля школярів: елементарно-репродуктивний, адаптивний, системно-моделювальний та системно-розвивальний.

Формувальний етап експерименту здійснювався у трьох етапах, кожен з яких мав відповідну мету, завдання, зміст і методику підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів.

Перший етап – рефлексивно-когнітивний – передбачав рефлексію майбутніх учителів щодо особливостей розвитку під час дозвілля у підлітковому та старшому шкільному віці, зіставлення власного досвіду проведення дозвілля з аналізом часу дозвілля (змісту, форм, методів) сучасних підлітків, виявлення тенденцій щодо їх особистісного зростання (життєві цілі, плани, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності та інше), засвоєння відповідного змісту курсів «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія» через розвиток власного ставлення до визначених у дослідженні проблем дозвілля школярів. Цей етап був спрямований також на активізацію діяльності майбутніх учителів у процесі пошуку смислу особистісно значущої взаємодії зі школярами у сфері їх дозвіллевого часу. Їх розв'язання здійснювалось шляхом спільної багатоаспектної діяльності викладачів і студентів, вивчення субкультурних особливостей проведення часу дозвілля

школярами, створення потреби в пошуково-аналітичній роботі як підґрунті для індивідуально-творчої діяльності із саморозвитку.

Головне завдання другого етапу – особистісно-розвивального – вбачалося в стимулюванні процесу самовизначення у виховній діяльності, розумінні сенсу особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, актуалізації цінностей педагогічної діяльності, спонукання майбутніх учителів до саморозвитку, само прояву як творчої, референтної особистості в житті дитини. Ці завдання концентрувались у розвитку головних компонентів культури особистісної взаємодії.

Третій етап – проектно-самореалізуючий – передбачав творчий прояв майбутнього вчителя у проектуванні особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля через створення клубних об'єднань дозвіллевого спілкування школярів, самопрезентація та захист їх структурних компонентів: мети, завдань, змісту, форм, методів взаємодії, залучення студентів конструктивної дискусії щодо вдосконалення зазначених творчих проектів, визначення шляхів самодосконалення.

Іншим прикладом організації формувального етапу експерименту може слугувати дослідження А.П. Лісниченко щодо методики підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності ¹⁵.

Метою формувального етапу експерименту було визначено реалізацію та перевірку ефективності педагогічних умов (формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних та спеціально-предметних дисциплін; організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності; становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності), виокремлених для формування готовності майбутніх педагогів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Реалізація мети формувального експерименту відбувалася за такими напрямками:

- 1) сприяння утворенню в студентів образу творчого вчителя, “Я-професійне” та цілісної професійної діяльності;
- 2) забезпечення усвідомлення студентами зв'язку між особистісни-

¹⁵ Лісниченко А. П. Деякі підходи до визначення критеріїв і рівнів готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності / А. П. Лісниченко // Актуальні проблеми педагогіки : методологія, теорія і практика : збірник наук. праць. – Вип. 3. – Ч. 1. – Горлівка, 2006. – С. 176-183.; Лісниченко А. П. Інтеграція методико-психолого-педагогічних і предметних знань у процесі формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності /А. П. Лісниченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ ; Вінниця, 2008. – Вип. 16. – С. 391-396.

ми якостями, професійними вміннями учителя, структурою побудови уроку і результатами професійної діяльності, успіхами і невдачами учнів;

3) активізація усвідомлення студентами потреб у досягненні успіху, самопізнанні, саморозвитку, творчій самореалізації в професійній діяльності;

4) організація такої діяльності, яка буде забезпечувати свідоме оволодіння прийомами рефлексивного аналізу, осмислення, переосмислення та оцінювання детермінант власної діяльності, поведінки і діяльності учнів та педагогічної взаємодії загалом;

5) сприяння ініціюванню у діяльності студентів самоорганізаційних, цілепокладальних механізмів;

6) розширення кола знань студентів про особистісно-орієнтовані системи навчання, прогресивні методи навчання іноземним мовам, що дозволяють здійснювати індивідуальний підхід, сприяють саморозвитку всіх суб'єктів педагогічної взаємодії;

7) забезпечення оволодіння студентами досвідом педагогічної творчості з метою розкриття своїх індивідуальних можливостей та творчої самореалізації в професійній діяльності.

Теоретичне обґрунтування мети та завдань формувального експерименту дозволило розробити рефлексивно-творчу стратегію побудови системи роботи з підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності. Втілення кожної із педагогічних умов у навчальний процес здійснювалось в три етапи. Такий підхід сприяв поступовому зростанню самостійності студентів, пошуку індивідуальних шляхів творчої самореалізації в професійній діяльності.

Для проведення дослідницько-експериментальної роботи у зазначеному напрямі були проведені заняття зі спеціальності, курсу "Основи педагогічної майстерності" та спецсемінару "Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної самореалізації" для студентів четвертого року навчання. До позитивних чинників побудови формувального етапу експерименту віднесено такі: 1) передумови їм в навчальній програмі курсів із психології, педагогіки та методики викладання іноземних мов у ЗОЗ, що забезпечувало можливість формування ретроспективних та супутніх зв'язків між ними та інтеграції студентами знань із цих предметів у процесі експерименту; 2) передумови курсу "Основи педагогічної майстерності" й спецсемінару в навчальній програмі педагогічної практики, що дозволяло включити в їх зміст рефлексію педагогічних проблем, що мали місце під час практики, забезпечити якісно новий рівень практики студентів на п'ятому році навчання у ВНЗ та сформувані їх готовність до творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності.

До завдань *першого етапу* експерименту було віднесено такі: забезпечити осмислення студентами змісту та особистісного значення

професійної діяльності, спрямувати студентів на творчу педагогічну діяльність, актуалізувати потребу досягнення успіху в професійній діяльності, розвивати волюві якості, відповідальність, здатність студентів до самоорганізації, формувати їх уявлення про Я-професійне та комплекс психолого-педагогічних знань про умови та засоби втілення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності, а також діагностувати рівні сформованості готовності майбутніх фахівців до творчої самореалізації в професійній діяльності. Цей етап був спрямований на формування мотиваційно-вольового та когнітивного компонентів досліджуваної готовності й являв собою період становлення професійної самосвідомості студентів.

Організуючи смислотворчу діяльність, дослідниця виходила з положення: інформація набуває рівень смислу, якщо вона проходить через внутрішню діяльність та отримує емоційне забарвлення в результаті рефлексії. Поєднання афективних та інтелектуальних процесів при функціонуванні смислових систем індивідуальної свідомості є основною умовою виникнення особистого смислу ¹⁶.

Реалізація смислотворчості як творчої інтелектуальної діяльності в навчальному процесі дозволила студентам відновити інтерес до педагогічної діяльності, усвідомити особистісну значущість творчої діяльності, сформувати образ творчого вчителя, що актуалізувало, в свою чергу, їхню потребу наслідування кращих зразків педагогічної творчості та потребу самовираження, виявлення своїх творчих потенцій.

Дієвість мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності потребувала також формування мотивації досягнення майбутніх учителів.

При цьому було враховано положення, що формування мотивації досягнення особистості значною мірою обумовлюється самооцінкою. Остання, включаючись у структуру мотиваційної діяльності й поведінки особистості, забезпечує співвідношення суб'єктивних можливостей особистості з цілями й умовами діяльності та у такий спосіб виступає засобом саморегуляції. Відомо, що рівень самооцінки впливає на вибір учителями того чи іншого стилю діяльності. Так, учителі з низькою самооцінкою схильні до застосування традиційних, формальних методів навчання, тоді як учителі з позитивною самооцінкою орієнтовані на успіх у своїй діяльності, характеризуються творчим мисленням та здатні створювати на уроці атмосферу співтворчості. Саме тому для нас було важливим використання таких методів, які могли забезпечити рефлексію студентами ситуацій успіху у професійній діяльності, підвищити їх самооцінку, акцен-

¹⁶ Андриенко Е. В. Проблема самоактуализации учителя / Е. В. Андриенко // Теория и методика высшего педагогического образования : межвузовский сборник науч. трудов / под ред. академика РАО проф. В. А. Сластенина. – М., 1993. – С. 33.

тувати увагу на своїх творчих здібностях із метою їх подальшого продукування та розвитку.

Згідно з психологічними дослідженнями, зазначеним вимогам відповідає метод написання творів на професійну тематику. Студентам було запропоновано обрати темою твору-рефлексії – “Мої успіхи на педагогічній практиці”. Успіх, як засвідчують наукові доробки, тісно пов’язаний із самореалізацією, він є її результатом, який виражається у позитивних суб’єктивних переживаннях, підвищує рівень самооцінки, орієнтує на творчий стиль діяльності та сприяє формуванню мотивації досягнення.

На становлення суб’єктної позиції студентів, їхньої відповідальності за міру прояву активності для досягнення цілей заняття та формування мотивації досягнення впливає участь майбутніх фахівців у процесі цілепокладання на заняттях. Важливе значення для студентів мала активна реалізація в процесі експериментального навчання принципів особистісно орієнтованого навчання (постійне узгодження змісту знань з індивідуальним досвідом студентів, можливість вибору способів виконання завдань, рефлексія студентами особистих досягнень) в поєднанні з вивченням майбутніми вчителями особистісно орієнтованих систем та принципів навчання, особливостей застосування індивідуального підходу в професійній діяльності набуло форми змістово-процесуальної інтеграції: зміст навчального матеріалу подавався за допомогою методів, які відповідали його сутності. Таким чином, студенти експериментальних груп одержали не лише важливі для творчої самореалізації суб’єктів педагогічної взаємодії знання, а й практичне підтвердження доцільності й ефективності їх застосування.

У результаті першого етапу експериментального дослідження було відновлено інтерес до педагогічної діяльності, актуалізовано значущість для студентів творчої діяльності, закладено основу формування мотивації досягнення, орієнтації особистісних домагань на розвиток у професійній діяльності, забезпечено оволодіння студентами знаннями, які слугуватимуть теоретичним підґрунтям для здійснення творчої самореалізації в професійній діяльності. Особливі умови рефлексивно-смыслотворчого довкілля першого етапу експериментального навчання дозволили студентам оцінити власні особистісні, професійні якості та смисл освітнього процесу для себе через призму самовизначення, співвідношення діяльності, яка здійснювалась, та здатності виконати її на творчому рівні. Все це загалом стало основою становлення професійної самосвідомості майбутніх педагогів.

Завданнями **другого етапу** формувального етапу експерименту було визначено такі: сприяти оволодінню студентами прогресивними стратегіями цілепокладання, рефлексивними уміннями, комплексом уявлень про Я-професійне та комплексом психолого-педагогічних знань про умови та засоби втілення вчителем творчої самореалізації в профе-

сійній діяльності, формувати суб'єктну позицію студентів, орієнтувати їх на індивідуальний розвиток учнів. Виконання зазначеного в єдності відображало **формування “педагогічно-творчого Я”** й передбачало розвиток операційно-діяльнісного та когнітивного компонентів готовності.

Як і на попередньому етапі, процесу цілепокладання відводилось особливе місце в навчальній діяльності другого етапу. Специфікою цього періоду було те, що поряд із репродуктивно-виконавчою стратегією введення мети, яка була започаткована на вихідному етапі експериментального дослідження, викладач застосовував на деяких заняттях проблемно-розвивальну стратегію, за якої відбувалось відносно самостійне продукування мети студентами. Відтак, забезпечувалось формування цілепокладальних умінь шляхом використання принципу “від простого до складного”.

У формуванні готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності особливе значення мала реалізація в навчальному процесі умови – забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності. Оволодіння навичками рефлексії педагогічної діяльності інших слугувало передумовою самооцінки студентів власних професійно-творчих якостей та формування їхньої готовності до рефлексії своєї діяльності, що є складовою педагогічної взаємодії на занятті. Алгоритм рефлексії студентів своєї діяльності передбачав зіставлення цілей заняття та власних індивідуальних досягнень, виявлення проблем, які залишились нерозкриті по завершенню діяльності, знаходження причин нереалізованих цілей, а також усвідомлення свого індивідуального внеску в роботу на занятті. Систематичне звернення майбутніх учителів до рефлексії власної діяльності, постійний діалог з собою щодо ефективності власних стратегій у досягненні поставлених цілей мобілізувало їхню активність під час виконання завдань занять, сприяло розвитку відповідальності за їх виконання, важливих суб'єктних якостей.

Забезпеченню сприятливих умов та безпосередньо процедури реалізації рефлексивної діяльності студентами в навчальному процесі ВНЗ сприяли різноманітні інтерактивні рефлексивні методи, що застосовувались нами – “Рефлексивне коло”, “Острови”, “Ключове слово”, “Рефлексивна мішень”, “Міні-твір”, “Анкета-газета” “Ланцюг побажань”, “Інтерв'ю”. Продуктивним шляхом формування рефлексивних умінь вважається також розв'язання проблемних ситуацій професійного спрямування.

Розв'язання проблемних ситуацій в умовах експериментального навчання забезпечило також формування в студентів цілісного образу професійної діяльності, сприяло інтеграції знань із психології, педагогіки, методики викладання та практики англійської мови. Це стало можливим завдяки тому, що ці ситуації являли собою моделі реальної педагогічної діяльності, що має міжпредметний характер.

Розгляд та розв'язання кожного із зазначених вище навчально-професійних завдань вимагав урахування вікових, індивідуальних особливостей учнів, що є невід'ємною складовою педагогічної діяльності вчителя і виступає тією призмою, через яку ми спрямовували всі теоретичні знання студентів з метою підготовки їх до професійної діяльності та, зокрема, до творчої самореалізації в ній. Реалізація завдань, методів та форм педагогічної взаємодії під час другого етапу експериментального навчання створила умови для переходу студентів на більш високий щабель у формуванні їхньої готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності, оскільки вона забезпечила студентів необхідними знаннями та вміннями розглядати кожний етап педагогічної взаємодії з позицій рефлексії та суб'єктності.

З метою подальшого розвитку набутого досвіду, формування індивідуального стилю професійної діяльності, вміння творчо вдосконалювати зміст предмета **третій етап** експериментального навчання було присвячено виконанню творчих завдань, моделюванню фрагментів власних уроків, організації рефлексивної роботи під час педагогічної практики в школі. Цей період формувального етапу експерименту був завершальним у розвитку операційно-діяльнісного компонента готовності й являв собою творче самоздійснення майбутніх учителів у професійній (та квазіпрофесійній) діяльності.

Таким чином, проведена експериментальна робота значною мірою сприяла підготовці майбутніх педагогів до творчої самореалізації.

Наведені приклади організації дослідно-експериментальної роботи дають можливість молодим науковцям краще зорієнтуватися не тільки у теоретичних, але й прикладних аспектах науково-педагогічного дослідження.